

Pudelko, B. (2016). À paraître dans P. Pelletier et A. Huot (dir.) *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur : connaissances, compétences et expériences*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

L'encadrement dans les dispositifs en ligne ou hybrides en enseignement supérieur : des acteurs, des pratiques et des savoirs d'action en émergence.

Béatrice Pudelko

TÉLUQ, Université du Québec

beatrice.pudelko@teluq.ca

Résumé

Ce chapitre présente une vue d'ensemble de la problématique de l'encadrement des étudiants en contexte « numérique », en relation avec les changements organisationnels et technologiques affectant les pratiques d'enseignement. Après avoir distingué l'approche institutionnelle de « soutien à l'apprenant » de l'approche centrée sur l'encadrement pédagogique dans les cours, il décrit les pratiques et les compétences en encadrement à distance des cours en ligne et hybrides dispensés par les établissements « unimodaux à distance », « présentiels » et « bimodaux ». Est également abordé le phénomène de l'encadrement à distance dans les cours « en présence ». Dans la mesure où l'on assiste actuellement à l'émergence de nouvelles pratiques d'encadrement médiatisées accomplies par des acteurs de plus en plus diversifiés, ce chapitre soutient que leur contribution à la construction des « savoirs d'action » sur l'encadrement à distance devrait être prise en considération pour constituer une pédagogie « numérique » collégiale de l'enseignement supérieur.

Introduction

L'objectif de ce chapitre est de proposer une vue d'ensemble de la problématique de l'encadrement dans les cours en ligne ou hybrides dans une perspective praxéologique, valorisant le point de vue des praticiens, mais également systémique et socio-historique.

l'analyse proposée ne constitue qu'une schématisation de la problématique de l'encadrement à distance¹. Elle présente des limites inhérentes à l'ampleur d'un tel projet et aux difficultés de relier des recherches sur les pratiques locales aux transformations plus vastes qui ont cours dans les établissements d'enseignement supérieur. Compte tenu de ces limites, ce chapitre vise néanmoins à contribuer à l'élaboration d'une « pédagogie numérique » soucieuse de l'épaisseur sociohistorique des pratiques et du rôle des facteurs socio-économiques et politiques dans ce « couplage sociotechnique » particulier, formé par les pratiques d'enseignement et les technologies, dans les établissements d'enseignement supérieur (Albero, 2011).

Dans ce chapitre, nous présentons à la section 1 les grandes lignes de la problématique de l'encadrement des étudiants en contexte « numérique ». Dans la section 2, nous situons l'encadrement à distance à la lumière des changements organisationnels et technologiques affectant les pratiques d'enseignement, notamment à travers la différenciation et la spécialisation croissantes de la profession universitaire et la recomposition du travail éducatif qui en résulte. La discussion à la section 3 est consacrée aux relations entretenues entre deux approches de l'encadrement à distance: l'approche institutionnelle « étendue » de « soutien à l'apprenant » et l'approche « restreinte », centrée sur l'encadrement pédagogique dans les cours en ligne ou hybrides. Dans la section 4, on s'attarde à la façon dont les pratiques et les compétences en encadrement à distance sont abordées et étudiées dans le contexte des cours en ligne et hybrides dispensés par les établissements « unimodaux à distance » (ED), « présentiels » (EP) et « bimodaux » (EB). Les pratiques d'encadrement à distance dans les cours « en présence », phénomène décrit en termes de « classe étendue » y sont également discutées. Dans la conclusion, nous mettons de l'avant les apports de l'approche sociohistorique de la pédagogie universitaire « numérique » à l'étude des pratiques en encadrement à distance.

¹ L'encadrement à distance désigne dans ce chapitre tout encadrement réalisé par un acteur ou un groupe d'acteurs de l'enseignement supérieur auprès d'un étudiant ou d'un groupe d'étudiants, impliquant la communication orale ou écrite médiatisée par des outils technologiques.

1. L'encadrement et la numérisation de l'enseignement supérieur

En éducation, l'encadrement est défini comme l'ensemble des actions visant à « soutenir, guider et accompagner les élèves, non seulement dans leur cheminement scolaire mais aussi dans leur développement personnel et social » (CSÉ, 2004, p. 17). Cette définition soulève la question des relations entre l'enseignement et l'encadrement dans le cadre de ce qu'on désigne depuis une vingtaine d'années le « paradigme d'apprentissage », d'inspiration cognitiviste, constructiviste ou socioconstructiviste, et de sa mise en œuvre dans les « pédagogies actives » (Endrizzi, 2011). Dans ce cadre, pour offrir un enseignement et un apprentissage de qualité à tous les étudiants, l'enseignant en contexte d'enseignement supérieur devrait abandonner sa posture de « maître » dans le cours magistral et « jouer un rôle de facilitateur, de médiateur ou encore de coach » afin de soutenir « la compréhension, la construction et l'intégration des savoirs par leurs étudiants » (Lison et Jutras, 2014, p. 3).

Plus récemment, les visées de l'encadrement ont été élargies au développement de l'autonomie et aux processus de construction identitaire. Ces visées font partie de l'« accompagnement », constituant « une exigence de l'époque post-moderne pour développer l'autonomie des personnes » (Verzat, 2010, p. 28), et invitant l'enseignant à « quitte[r] le cours magistral pour devenir tuteur, médiateur, coach, superviseur, consultant, écoutant » (Raucent, Verzat et Villeneuve, 2010, p. 16). Le même discours fleurit à propos de la formation en ligne, qui exige des enseignants universitaires « biberonnés au transmissif » de « faire fi de [leur] ADN, l'oralisation du cours », pour développer une « nouvelle dimension de coachs et tuteurs » (Deguerry, 2015).

La problématique de l'encadrement² des étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur est devenue aujourd'hui « particulièrement complexe et

² Le terme « encadrement », utilisé tout au long de ce texte, inclut les diverses actions de soutien, accompagnement, guidance, etc. qui font partie de la définition de l'encadrement présentée au début de cette section.

protéiforme », non seulement à cause de la « la nébuleuse des dispositifs d'accompagnement possibles et des rôles que l'enseignant peut y prendre » (Raucent, Verzat et Verzat, 2010, p. 5), mais aussi parce qu'elle est indissociable de la question de la relation éducative en enseignement supérieur, dont la conceptualisation est un exercice si difficile que « peu de gens s'y risquent » (Vial, 2010, p. 5). En effet, la réflexion sur la relation entre deux adultes en situation éducative ne peut se faire sans recourir à des concepts éducatifs fondamentaux : socialisation, interaction, médiation, relation d'aide, autonomie, autorité, émancipation, etc.

La plupart des recherches menées sur l'encadrement des étudiants en contexte « numérique » se situent dans une perspective praxéologique qui est au fondement du projet de la pédagogie universitaire en tant que « réflexion visant l'efficacité dans l'action » (Loiola et Romainville, 2008, p. 531). La préoccupation de « l'agir professionnel » est bien visible dans les recherches sur l'encadrement dans les cours à distance, en ligne ou hybrides. Les chercheurs tentent ainsi de circonscrire ce que les acteurs font, leurs fonctions ou leurs rôles dans un dispositif technopédagogique donné, et les compétences nécessaires pour agir de façon professionnelle. Il s'agit d'un domaine de recherche récent et en croissance, proposant souvent des études et des témoignages sur les pratiques locales, mais s'inscrivant en même temps dans un contexte de transformation accélérée de l'enseignement supérieur.

Dans le contexte de la « numérisation de l'enseignement supérieur », le recours aux plateformes de formation en ligne et aux outils de communication asynchrone et synchrone a conduit à augmenter significativement le nombre de cours en ligne ou hybrides conçus et diffusés par les établissements « présentiels » (EP) et « bimodaux » (EB)³. Les technologies des réseaux ont permis de repositionner la formation à distance

³ Cette classification des établissements d'enseignement supérieur selon le mode de diffusion des enseignements reprend celle utilisée par Rumble et Latchem (2004) et Power (2002). Les établissements « présentiels » (EP), dits aussi « traditionnels » ou « sur campus », sont de plus en plus nombreux à proposer la diffusion à distance de programmes, de cours ou de composantes de cours. Les établissements « bimodaux » (EB) développent une offre structurée et systématique de cours et de programmes à distance, en complément de leur offre « présentielle ». Avec l'hybridation croissante des modes de diffusion et la

en enseignement supérieur, en relation étroite avec les visées économiques de réduction de coûts, la concurrence interinstitutionnelle et même internationale, mais aussi en lien avec les besoins générés par la massification et la diversification de la population étudiante (CSÉ, 2015; Altbach, Reisberg, et Rumbley, 2009). Les enseignants qui participent à l'élaboration et à la diffusion des cours, entièrement ou partiellement à distance, sont appelés à développer de nouvelles compétences pour devenir « des concepteurs de situations stimulantes d'apprentissage » et « des mentors et des aides » de leurs étudiants (Endrizzi, 2011).

Cependant, contrairement à ce qu'avancent des chantres du « solutionnisme technologique » (Morozow, 2013), de nombreuses recherches démontrent que non seulement les technologies ne déterminent pas directement les pratiques d'enseignement, mais aussi que leur adoption n'est pas « le fruit d'une rupture profonde [...] avec les approches traditionnelles ou comportementalistes de l'enseignement » (Larose, Grenon, et Lafrance, 2002, p. 27). Les recherches indiquent plutôt que les technologies numériques sont intégrées en premier lieu pour améliorer des pratiques magistrales usuelles dans l'enseignement supérieur (Albero et Dumont, 2002; Lameul, Peltier, et Chalier, 2014; Zemsky et Massy, 2004), confirmant ainsi l'enseignant dans son rôle de l'expert de contenu. Mais en même temps, la réification de l'expertise professorale sous forme de contenu numérique soumis à de nombreuses contraintes externes, inhérentes aux technologies et aux processus émergents de régulation de l'éditorialisation des savoirs (propriété intellectuelle, granularisation, ouverture, mutualisation, réutilisation), réveille chez les enseignants des craintes d'être dépossédés de leur expertise. Leur rôle irremplaçable dans l'encadrement des étudiants est dès lors mis de l'avant pour rassurer ceux qui redoutent de perdre leur statut central dans la « transmission des savoirs » à l'université et de se faire remplacer par les « ressources » ou les « machines » (Altbach *et al*, 2009; StraNES, 2015). Dans un monde de l'accès illimité à l'information, la

popularisation des plateformes de formation à distance, la distinction entre ces deux types d'établissement est de moins en moins claire. Elle semble correspondre plutôt aux différentes stratégies institutionnelles du développement de l'enseignement à distance : dans les EB, le développement de cours et de programmes à distance est souvent confié à une structure organisationnelle spécialisée et dédiée à coordonner, à soutenir et à faciliter leur conception et leur diffusion. Enfin, les établissements « unimodaux à distance » (ED) offrent uniquement des cours et des programmes à distance.

responsabilité des enseignants en ce qui concerne l'encadrement des étudiants devient ainsi un enjeu important de la mission éducative des établissements d'enseignement supérieur et elle concerne désormais tous les types de cours et de programmes : en présence, en ligne ou en mode hybride.

2. L'encadrement à distance dans ses relations avec l'enseignement et la recherche

Le travail professoral dans les universités de tradition humboldtienne⁴ comprend deux systèmes de tâches: l'enseignement et la recherche. Les pratiques et les valeurs associés à ces deux tâches ont considérablement évolué depuis deux siècles, tout comme leurs rapports mutuels (Gingras, 1991, 2003). Aujourd'hui, les témoignages des enseignants-chercheurs et les enquêtes sur le terrain font état de difficultés croissantes à concilier et à équilibrer la recherche et l'enseignement, étant donné la priorité grandissante accordée à la première au détriment de la seconde. Leur manque d'intégration, la dévalorisation de l'enseignement au moment de l'évaluation, la dissociation croissante entre le financement de la recherche et le financement de l'enseignement et la diminution du financement de l'enseignement, contribuent à cette situation (Enders et Musselin, 2008). Pour faire face aux exigences accrues de la productivité scientifique, à l'intensification et au morcellement du travail, les enseignants-chercheurs mettent en œuvre diverses stratégies personnelles de gestion de temps et des tâches, diminuant souvent la qualité de leur relation pédagogique avec les étudiants (Dyke et Deschenaux, 2008; Leclerc et Bourassa, 2013; McInnes, 2000; Gremmo et Kellner, 2011).

La tendance à la séparation de la recherche et de l'enseignement en enseignement supérieur se traduit par l'augmentation continue du nombre de «travailleurs

⁴ Cette tradition se caractérisant par l'unité de l'enseignement et de la recherche, la liberté du savoir et l'autonomie des professeurs-chercheurs est celle de Wilhelm von Humboldt, fondateur de la première université allemande (Hohendorf, 1993). Une analyse historique des relations entre la recherche et l'enseignement dans les universités occidentales réalisée par Gingras (1991) démontre le caractère persistant des tensions entre ce qui est considéré aujourd'hui comme deux volets « traditionnels » de la tâche professorale.

universitaires »⁵ dont la tâche principale, et souvent unique, est l'enseignement. Malgré certaines différences entre les pays, il s'agit d'une tendance forte présente déjà dans la plupart de pays développés, et tout particulièrement aux États-Unis, en Australie, au Canada et au Royaume-Uni (Dobbie et Robinson, 2008; Enders et Musselin, 2008). Cette division du travail s'accompagne de la diversification des statuts, des conditions et des relations d'emploi, puisqu'une proportion croissante d'enseignants universitaires sont employés de façon contractuelle, travaillent à temps partiel et réalisent des tâches d'enseignement spécialisées, souvent en lien direct avec l'encadrement des étudiants. Des publications de plus en plus nombreuses décrivent ainsi une « révolution silencieuse » (Finkelstein and Schuster, 2001) consistant en essor de « para-académiques » (Macfarlane, 2011), soit de « nouveaux groupes d'agents (chargés de cours, chargés de formation pratique, professeurs associés, professeurs invités...) », bref, d'« une foule d'agents qui se partagent tant bien que mal la responsabilité de [...] l'éducation [des étudiants] » (Tardif, 2010, p. 7).

La numérisation de l'enseignement supérieur accentue encore cette division du travail d'enseignement. En effet, dans les cours en ligne, la réalisation des tâches de conception des contenus et des tâches d'encadrement des étudiants durant la phase de « diffusion » de ces contenus est souvent confiée aux personnes différents. Cette situation est interprétée comme l'indice de l'émergence, dans les EP et les EB, d'un modèle « néo-industriel », qui remet au goût du jour le « vieux » modèle industriel de la formation à distance des ED qui s'appuie sur la division de tâches d'enseignement entre les professeurs-concepteurs et les tuteurs chargés de l'encadrement des étudiants (Evans et Nation, 2003).

⁵Enders et Musselin (2008) emploient les termes « profession universitaire » et « travailleurs universitaires » pour désigner « les personnels enseignants ou chercheurs travaillant dans les universités ou d'autres établissements d'enseignement supérieur, quels que soient leurs grades, leur statut, le type de contrats sur lesquels ils sont employés, ou leur avancement dans la carrière (...) non seulement les enseignants-chercheurs permanents, en tant que noyau traditionnel de la profession universitaire » (p. 133-134).

Dans les EP, la séparation des tâches d'enseignement, réalisées traditionnellement par un enseignant, entre des personnes différentes est souvent considérée comme une fragmentation de l'acte éducatif, pouvant conduire à la déqualification des enseignants. De très nombreuses publications en langue anglaise ont été consacrées à ce phénomène de la fragmentation, voire de la décomposition (*unbundling*) des tâches d'enseignement, concernant d'une part, la division « horizontale » de l'enseignement en tâches de conception, d'encadrement et d'évaluation, et d'autre part, la division « verticale » accordant un statut hiérarchique plus élevé aux enseignants responsables de la conception des contenus en accord avec le rôle traditionnel du professeur « détenteur des savoirs » (Macfarlane, 2011). En adoptant une perspective socio-historique, Gerkhe et Kezar (2015) avancent qu'il faut plutôt parler de « recomposition » (*rebundling*) qui devrait être mise en relation avec l'ensemble de changements en cours dans l'enseignement supérieur.

C'est dans ce cadre général que les usages des technologies numériques contribuent à redessiner conjointement la conception et la mise en forme des contenus et l'encadrement des étudiants et leurs relations mutuelles. Il s'agit d'un phénomène aux frontières mouvantes, mais qui pose déjà de nombreuses questions quant à la division des tâches et des responsabilités d'enseignement entre des acteurs, à leur spécialisation et à la nature de leurs interactions dans le cadre des dispositifs technopédagogiques mais aussi au sein des institutions.

3. Entre le « soutien à l'apprenant » et « l'encadrement – cours », la nécessité d'une approche systémique de l'encadrement à distance

Dans le contexte de l'enseignement à distance, la croissance et la spécialisation des tâches liées à l'encadrement et leur répartition entre des acteurs différents, a été décrite non seulement au niveau des cours, mais aussi au niveau des programmes et au niveau des organisations.

Certains chercheurs francophones définissent ainsi l'encadrement à distance comme l'ensemble de ressources humaines et technologiques qui soutiennent l'étudiant dans la formulation et la réalisation de son projet de formation à distance ainsi que dans sa démarche d'apprentissage (Deschênes et Paquette, 1996). Cette vision « étendue » de l'encadrement se rapproche de ce que les chercheurs anglophones nomment le « soutien à l'apprenant » (*learner support* ou *student support*) (Tait, 2000) comportant l'accueil, l'orientation, le soutien méthodologique, les services des bibliothèques, la reconnaissance des acquis, l'encadrement-programme et l'encadrement dans les cours.

D'autres chercheurs associent étroitement l'encadrement à distance à l'aide à l'étude dans le cadre d'un cours. Il s'agit de « l'encadrement fondé sur des interventions humaines dont le but est de faciliter l'apprentissage de l'étudiant » (Gagné, Bégin, Laferrière, Léveillé, et Provencher, 2001, p. 59), « pendant le processus d'apprentissage », donc « après la conception des cours » (Glikman, 2011, p. 141). Cette forme de soutien « académique » de l'apprenant correspond à la « fonction enseignante » de « médiation et d'aide à l'apprentissage », visant non pas à « dispenser un savoir, mais de guider les apprenants dans leur démarche, de les conseiller dans l'utilisation des supports pédagogiques, de les orienter... » (Glikman, 2002, p. 223). L'encadrement-cours est souvent désigné par le terme « tutorat », rappelant ainsi la division des tâches de la conception et de l'encadrement pratiquée dans les ED⁶.

La question de la répartition des responsabilités et des tâches entre les acteurs intervenant dans le système de soutien à l'apprenant et les enseignants-tuteurs responsables de l'encadrement dans les cours est rarement abordée de façon explicite. Or, comme les enseignants-tuteurs constituent l'interface humaine des dispositifs distanciels, l'agencement et la qualité des diverses composantes du soutien à l'apprenant influencent considérablement la nature des demandes d'encadrement qui leur sont adressées par les

⁶ Cependant, dans les EP et les EB, l'encadrement des étudiants est souvent réalisé par les enseignants qui sont aussi responsables de la conception de leur cours. On constate que l'appellation utilisée n'est pas neutre au regard de la problématique de l'encadrement à distance qui fait l'objet de ce chapitre. Plus loin, j'utiliserai le terme « enseignant-tuteur » pour décrire l'acteur qui réalise l'encadrement dans les cours en ligne ou hybrides dans les EP et les EB.

étudiants. Par exemple, les résultats de la recherche européenne ATCLASS⁷ sur la « fonction d'aide et de conseil » dans les dispositifs de formation des adultes, à distance ou en présence, indiquent que l'analyse des fonctions d'un enseignant-tuteur devrait être faite en prenant en compte « l'économie de l'ensemble » (Glikman, 2011). Ainsi, certaines des « fonctions d'aide » identifiées dans ce projet comme étant des « fonctions tutorales » (aide aux problèmes de logement ou de financement; aide relative aux structures administratives; aide à l'appropriation des outils informatiques...), peuvent appartenir au système de « soutien à l'apprenant » organisationnel plutôt qu'au système de l'encadrement pédagogique dans un cours. De façon semblable, on peut penser que certaines fonctions d'aide remplies par les enseignants-tuteurs dans les premières phases du développement d'un dispositif technopédagogique sont en fait des réponses aux insuffisances du système organisationnel de soutien à l'étudiant. Comme l'a souligné Gagné (2014, p. 75), « un statut pour les tuteurs ne peut résulter que d'un partage de responsabilités et tâches d'enseignement, mutuellement consenti par l'ensemble des acteurs d'un établissement de formation ». Une approche systémique permettant d'organiser les diverses « fonctions d'aide et de conseil » dans un système de soutien à l'apprenant dont l'encadrement-cours fait partie, et la création de boucles de rétroaction entre les acteurs, est nécessaire pour dépasser le « pattern de dépendance à l'héroïsme », consistant à renforcer les pratiques individuelles visant à compenser des faiblesses du système dans son ensemble (Gagné, 2014). Or, à en juger par le portrait de « tuteur-orchestre » multi-compétent (Rodet, 2009) se dégageant de nombreuses recherches sur l'encadrement en ligne, c'est d'un tel syndrome de super-héros dont semblent souffrir de nombreux dispositifs distanciels mis en place dans les EP.

On peut proposer que la multidimensionnalité des rôles, des fonctions et des compétences des enseignants-tuteurs, souvent constatée dans les recherches portant sur les étapes initiales de la mise en œuvre des cours en ligne ou hybrides, devrait être reconsidérée en relation avec les caractéristiques du système de soutien organisationnel des étudiants, incluant l'ensemble de ses acteurs.

⁷ Le projet européen ATCLASS (*Supporting Adult Learners To Achieve Success*), initié en 1997 dans le cadre du programme Socrates, a été réalisé en France, en Angleterre et en Allemagne.

4. L'encadrement pédagogique dans les cours : entre la présence à distance et la distance en présence

L'encadrement pédagogique, qu'il soit ou non explicitement distingué sous forme de tâches spécifiques de tutorat ou d'accompagnement des étudiants, fait aujourd'hui partie de tous les dispositifs de formation en ligne et hybrides mis en place par les ED, EP et EB. Il repose toujours sur la communication éducative médiatisée réalisée au moyen des outils de communication asynchrones (courriel, forum de discussion) ou synchrones (téléphonie, y compris par l'Internet, chats, visioconférence). De plus en plus souvent, l'encadrement pédagogique réalisé par des enseignants dans les formations en présence intègre aussi ces divers outils de communication médiatisée. On peut avancer que de très nombreux enseignants font aujourd'hui de l'encadrement à distance « sans le savoir », tellement les usages communicationnels quotidiens avec les étudiants s'interpénètrent dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Le brouillage de frontières entre les pratiques relevant de la distance et celles réalisées en présence fait aujourd'hui partie intégrante de l'enseignement supérieur.

4.1. L'encadrement pédagogique dans les établissements unimodaux à distance

Dans les ED, tels que l'Open University britannique ou la Télunq québécoise, les tâches d'enseignement sont divisées entre les « experts de contenu », habituellement les professeurs intervenant principalement à l'étape de la conception du matériel d'enseignement (réalisée souvent en collaboration avec des concepteurs pédagogiques et des techniciens) et les tuteurs qui encadrent les étudiants à l'étape de la diffusion des cours, le plus souvent de façon individualisée, bien qu'ils puissent aussi animer des rencontres de groupe à distance ou en présence. Dans les cours « autoportants » des ED, conçus pour permettre une « autoformation assistée », « le tutorat individuel consiste en des contacts personnels entre un étudiant et le tuteur, sans égard au moyen de

communication utilisé, il comprend aussi les rétroactions sur les travaux et les examens et l'évaluation sommative » (Poellhuber, Chomienne, et Karsenti, 2011, p. 573).

Pour diverses raisons d'ordre idéologique, économique, organisationnel et technopédagogique, on connaît peu l'encadrement à distance du point de vue des tuteurs des ED, qui sont des employés contractuels travaillant, la plupart du temps, à temps partiel (Pudelko, 2016a). La conception dominante de leur activité dans les cours « autoportants », qui forment la majorité des cours des ED, est celle de l'exécution des tâches restreintes et répétitives, consistant principalement en correction des travaux et des examens et ne demandant que peu d'interaction avec les étudiants.

La rareté de recherches sur les pratiques effectives du tutorat et les savoirs d'action élaborés par les tuteurs dans les ED contribue à « l'invisibilité » de l'encadrement qu'ils y réalisent (Lentell, 1994). Par exemple, on peut lire, dans le récent rapport sur la formation à distance au Québec que les tâches d'encadrement et d'évaluation dans les cours autoportants sont « inexistantes » (CSÉ, 2015, p. 30). Toutefois, comme le souligne Guri-Rosenblit (2009), les cours autoportants des ED ne doivent pas être assimilés à une sorte d'étude indépendante dépourvue de l'encadrement pédagogique, même si les modalités de cet encadrement sont contraintes à la fois par le cadre économique et organisationnel et par le modèle technopédagogique en place.

Les résultats d'une recherche récente (Pudelko 2014, 2016b, Pudelko, Grenon et Dion, 2016) indiquent que, du point de vue des tutrices et des tuteurs expérimentés de la Télunq, les compétences essentielles pour réaliser un encadrement pédagogique de qualité dans les cours autoportants du premier cycle, sont liées à l'établissement et au maintien d'une relation personnalisée, ouverte et de confiance avec l'étudiant, à l'évaluation des travaux qui doit être constructive, rapide et justifiée au regard des critères d'évaluation et à la qualité de la communication écrite médiatisée (par courriel principalement). Les compétences liées à l'organisation du travail d'encadrement d'une part, et à l'adoption d'une attitude professionnelle de rigueur et d'honnêteté dans l'accomplissement des tâches de tutorat et de respect et de politesse envers l'étudiant d'autre part, ont aussi été considérées comme essentielles dans la pratique du tutorat. Cette recherche a également permis de mettre en évidence un temps long de développement des compétences liées à

l'appréciation de l'importance de la relation d'aide, les interrogations soulevées par la notion même de « relation d'aide » et certaines différences dans la perception de cette relation entre les tutrices et les tuteurs.

4.2 L'encadrement pédagogique dans les cours en ligne dans les établissements « présentiels » et « bimodaux »

La grande majorité de recherches sur l'encadrement à distance a été réalisée dans le contexte de la création de cours et de programmes en ligne ou hybrides dans les EP et les EB. Le plus souvent, ces recherches abordent la question des pratiques de l'encadrement du point de vue des enseignants universitaires qui procèdent à la conversion des cours en présence en cours en ligne ou hybrides, ou à la conception de nouveaux cours dont ils assument également la « diffusion », donc l'encadrement des étudiants.

Cette perspective de continuité entre les pratiques d'enseignement en présence et à distance se reflète notamment dans l'utilisation, par les chercheurs anglophones, des termes tels que *tutor*, *e-tutor* ou *online tutor* de façon interchangeable avec ceux de *online teacher* ou *online instructor*. Les référentiels des compétences des enseignants en ligne élaborés par les chercheurs nord-américains réunissent ainsi les compétences en conception et en encadrement (Goodyear, Salmon, Spector, Steeples, et Tickner, 2001; Thach et Murphy, 1995). De nombreux chercheurs soulignent la multidimensionnalité des rôles et des fonctions des enseignants dans le contexte distanciel (Bawane et Spector, 2009). Les avis sur l'ampleur de la transformation des compétences exigée par ces nouveaux rôles divergent, puisqu'on rencontre aussi bien des propositions qui soulignent la nécessité d'acquérir de nouvelles compétences pour enseigner et encadrer en ligne (Kreber et Kanuka, 2013; Salmon, 2000), que des affirmations selon lesquelles les enseignants expérimentés peuvent aisément adapter leurs compétences d'enseignement en présentiel à l'enseignement en ligne (Anderson, 2004; Goodyear et al., 2001).

Les référentiels des compétences des enseignants-tuteurs élaborés dans le contexte francophone, et, plus largement, européen, réunissent également les deux sous-systèmes de tâches : conception et d'encadrement. C'est le cas du référentiel de certification des tuteurs à distance de l'Agence Universitaire de la Francophonie, et des projets tels que

« e-TUTOR » et « CET » (*Certified european e-tutor*) (Heuel et Feldmann, 2014). De même, les formations en lien avec les compétences identifiées dans ces référentiels, s'adressent aux enseignants qui ont déjà une certaine expérience d'enseignement en présence. C'est notamment le cas du récent certificat d'université en tutorat à distance offert à l'Université de Liège (Denis, 2014, p. 18).

Dans ce contexte, de nombreuses recherches sur l'encadrement à distance qui ont tenté de cerner les rôles, les fonctions ou les tâches réalisées par les enseignants-tuteurs, s'accordent généralement pour les classer en catégories de soutien suivantes : didactique/pédagogique (incluant l'évaluation et le soutien à la métacognition), méthodologique, socio-affectif et motivationnel, technico-administratif et d'animation de groupe (Denis, 2003).

On constate que, dans le contexte européen, les termes « tuteur » et « enseignant en ligne » sont également utilisés de façon interchangeable, témoignant de l'inscription de l'encadrement à distance dans la perspective centrée sur l'adaptation des compétences en enseignement au mode distanciel. Cependant, une association plus étroite entre le terme « tuteur » et la problématique de la division des tâches de conception et d'encadrement entre les acteurs différents est apparue dans le cadre du débat sur l'industrialisation de la formation en ligne (Glikman, 2005), évoquant les questions de la viabilité économique à long terme des dispositifs distanciels et du coût de la main d'œuvre dans les institutions soumises à des pressions de concurrence, de flexibilité et de reddition des comptes. Il s'avère que dans les ER et les EB, le développement des cours et des programmes en ligne s'accompagne habituellement de l'engagement des enseignants contractuels et à temps partiel (Mandernach, Register, et O'Donnell, 2015), et des personnes qui ont souvent peu d'expérience en enseignement, comme c'est notamment le cas des professionnels de la discipline enseignée, des étudiants des cycles supérieurs, des doctorants ou des post-doctorants en voie d'insertion professionnelle (Glikman, 2011). La diminution de l'autonomie des enseignants quant à la facture pédagogique de leur enseignement est aussi soulignée, s'opposant à une certaine vision idyllique de l'enseignement hybride, dans lequel l'enseignant aurait le loisir d'intégrer les technologies dans son enseignement en accord avec ses conceptions pédagogiques et les

besoins de ses étudiants. Rose (2015), remarque par exemple que dans les universités américaines, les enseignants n'ont simplement pas la possibilité de choisir le mode hybride, car les décisions sur la façon d'intégrer les technologies dans l'enseignement sont prises par des gestionnaires souhaitant rentabiliser les coûts de plateformes. Cette situation conduit, au final, à l'uniformisation des cours en ligne et à l'occultation de considérations d'ordre pédagogique.

4.3 L'encadrement pédagogique médiatisé dans les cours « en présence » : la « classe étendue »

Dans les EP, l'utilisation du courriel dans la communication entre les enseignants et les étudiants en dehors des cours semble désormais pratique courante. Les résultats de l'enquête menée auprès des étudiants québécois par Raby, Karsenti, Meunier, et Villeneuve (2011) sont à cet égard instructifs. Ils révèlent que la grande majorité des étudiants trouvent que la communication avec les enseignants « s'est améliorée » avec l'usage des TIC, principalement du courrier électronique. Ces étudiants déclarent communiquer avec l'enseignant en dehors des cours pour « poser des questions » ce qui leur permet de « mieux se conformer aux exigences de réalisation des travaux » (Raby *et al*, 2011, p.11). Les auteurs d'un mémoire sur « La place des chargées et de chargés de cours dans l'université de l'avenir » remarquent aussi que

« une part importante de la relation éducative se joue désormais en ligne : par courriels, sur StudiUM ou même sur Skype, nombreux-ses sont les chargés-es de cours qui demeurent en contact régulier avec leurs étudiants-es et répondent, la semaine, comme les fins de semaine, à leurs questions (en particulier à l'approche des examens et des remises de travaux) (SCCUM, 2016, p. 8).

Un constat semblable est fait au niveau collégial au Québec : la grande majorité des enseignants utilisent le courriel pour communiquer avec leurs étudiants en dehors des cours, tandis que les étudiants utilisent le courriel pour poser de courtes questions et s'attendent à une réponse rapide. On constate que les pratiques communicationnelles

quotidiennes des étudiants influencent leurs attentes quant à la fréquence et la rapidité des interactions en ligne avec les enseignants (Fichten et al., 2016).

Ce phénomène a été décrit en termes de « classe étendue » dans laquelle l'enseignant offre aux étudiants la possibilité de communiquer avec lui en dehors des cours, principalement par courriel. En traitant les étudiants comme des individus cherchant de l'aide, plutôt que comme un groupe, les enseignants passent au « préceptorat individuel » et augmentent de ce fait le temps consacré à l'encadrement pédagogique (Orivel et Orivel, 2006).

Or, le caractère chronophage de la communication éducative médiatisée par ordinateur est souligné par des professeurs des EP (Karsenti, 2010; Lesourd, 2014; Marois, 2010; Provencher, 2016), et par des tuteurs des ED (Guillemet et Pelletier, 2005; Kirkup et Kirkwood, 2005). Certaines recherches ont également démontré que la préparation et la réalisation des activités d'encadrement médiatisées par ordinateur prend plus de temps que l'encadrement pour un contenu d'enseignement similaire en présentiel, que ce soit pour les interactions individuelles ou de groupe (de Vries et al., 2005; Fox et MacKeogh, 2003).

Pour les analystes des aspects économiques de la formation à distance en enseignement supérieur, l'encadrement à distance fait partie du travail « caché » des enseignants. Ce travail « caché » serait même la condition de viabilité économique des formations en ligne développées par les EP « à un coût marginal faible ou nul » car il « n'est pas réellement pris en compte dans la gestion du personnel, ni dans le budget. Il se confond avec le temps de préparation des cours sur lequel les gestionnaires de l'université n'ont pas de contrôle direct » (Orivel et Orivel, 2006, p. 13).

Les pratiques communicationnelles médiatisées nécessitent-elles des compétences différentes de celles nécessaires en face-à-face ? Glikman (2002, p. 216) affirme que c'est bien le cas :

« une correction de devoir renvoyée par courrier doit être beaucoup plus précise que la correction d'un devoir rendu de la main à la main, avec des explications orales complémentaires. Un échange téléphonique ne peut utiliser les signaux visuels qui enrichissent l'échange en face à face. Un courrier électronique implique des modalités particulières de rédaction ».

Malgré leur caractère de plus en plus répandu, force est de constater que l'on dispose encore de peu de recherches consacrées à l'explicitation des pratiques et des compétences que les enseignants développent ou devraient développer pour agir de façon professionnelle dans le contexte de « classe étendue ». L'émergence de questionnements d'ordre éthique posés par la communication entre les étudiants et les enseignants sur les réseaux sociaux démontre que la réflexion et la recherche sur ce thème sont devenues indispensables (Bruneel, De Wit, Verhoeven, et Elen, 2013; Sugimoto, Hank, Bowman, et Pomerantz, 2015).

5. Vers la reconnaissance de tous les acteurs de l'encadrement à distance et de leurs savoirs d'action ?

L'encadrement pédagogique dans le contexte de la numérisation de l'enseignement constitue un champ de pratiques et de savoirs d'action en émergence. L'hybridation des modalités présentiels et distancielles de l'enseignement devrait être prise en compte par une pédagogie universitaire numérique intégrant non seulement la présence à distance (Peraya, 2014) mais aussi la distance en présence. Il est intéressant de constater que l'on étudie davantage les pratiques d'encadrement pédagogique dans le contexte de l'innovation technologique que celles réalisées aux deux pôles du continuum distance - présence, c'est-à-dire dans les cours autoportants des ED d'une part, et dans les cours en présence des EP, d'autre part.

Ces pratiques émergentes de l'encadrement à distance en contexte numérique s'accompagnent de la croissance et de la différenciation des deux systèmes de tâches d'enseignement : conception des cours et encadrement des étudiants, chacun exigeant des

Pudelko, B. (2016). À paraître dans P. Pelletier et A. Huot (dir.) *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur : connaissances, compétences et expériences*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

enseignants des compétences nouvelles et apportant des questions quant à leurs relations mutuelles.

Certains chercheurs nord-américains envisagent avec optimisme l'évolution future du métier de l'enseignant universitaire. Ils pensent que, dans un monde « postfordiste », les progrès technologiques faciliteront la réalisation intégrale des tâches d'enseignement par les enseignants constructivistes et multi-compétents, qui seront à la fois des concepteurs des situations d'apprentissage et des guides, des tuteurs ou des mentors de leurs étudiants (Renner, 1995).

Des chercheurs français sont plutôt pessimistes à ce sujet. Ils constatent que « l'on est très loin de la notion d'accompagnement qui parcourt les injonctions à l'intégration des TIC » et que l'abîme entre les pratiques en cours dans les universités et le discours sur l'accompagnement dominant les initiatives de l'intégration des TIC, révèle en fait le caractère a-pédagogique et a-didactique de l'activité enseignante à l'université (Gremmo et Baltazart, 2013, p. 8).

Au Québec, Béchard (2008, p. 561) exprime une opinion plus nuancée. Il met l'accent sur la ténacité des conceptions pédagogiques transmissives des étudiants et des enseignants, mais il croît néanmoins à la possibilité de leur lente transformation qui passera par « la participation à des communautés de pratiques centrées sur de grandes innovations pédagogiques dans l'institution ». Il s'oppose ainsi explicitement à ceux qui, constatant l'inertie des pratiques et conceptions magistrales, proposent que le changement dans la pédagogie universitaire nécessitera la création « d'un autre groupe de professeurs qui, eux, construiront leur identité exclusivement autour de l'enseignement et de l'apprentissage » ce qui permettra de préserver « le métier traditionnel d'universitaire ».

Ces trois approches reflètent la diversité des réalités institutionnelles et nationales, de même que les différences marquées dans le développement de la pédagogie universitaire d'un côté et de l'autre de l'Atlantique. Elles partagent néanmoins une vision des pratiques

de l'enseignement centrée sur le rôle et le statut traditionnel des enseignants-chercheurs dans les établissements d'enseignement supérieur. Elles mettent de l'avant le rôle déterminant que jouent les conceptions personnelles de l'enseignement et de l'apprentissage dans les stratégies et les intentions pédagogiques. C'est pourquoi on propose souvent que, pour changer les pratiques d'enseignement « magistrales » et favoriser un meilleur encadrement pédagogique des étudiants, il faut aider les enseignants-chercheurs à « changer de posture » en travaillant tout d'abord sur leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage (Saussez et Loiola, 2008).

Conclusion

Dans la perspective sociohistorique des systèmes d'enseignement adoptée dans ce chapitre la réflexion sur l'encadrement à distance devrait prendre en compte l'ensemble des changements technologiques, organisationnels et institutionnels en cours en enseignement supérieur. Cette réflexion ne peut faire abstraction de la diversification et à la spécialisation croissante de « travailleurs universitaires », de même que de la fragilisation croissante de leurs statuts et de leurs liens avec l'institution et la communauté académiques⁸ (Enders et Musselin, 2008).

De plus, il apparaît indispensable d'inscrire cette réflexion dans celle, bien plus large, sur la mission éducative de l'enseignement supérieur au XXI^{ème} siècle, dans le contexte de sa massification et de son internationalisation. Des questions sur les visées, la nature et la qualité de l'encadrement des étudiants se posent aussi bien en contexte « présentiel » que « distanciel » : s'agit-il d'un encadrement visant d'abord la remédiation aux difficultés d'apprentissage rencontrées par les étudiants ou d'un véritable « accompagnement éducatif » s'inscrivant dans une perspective émancipatrice et critique de l'enseignement supérieur ? Le fait de confier l'encadrement des groupes d'étudiants de

⁸ Comme on peut le constater en parcourant la presse internationale : au Canada, <http://www.affairesuniversitaires.ca/articles-de-fond/article/le-sort-des-charges-de-cours/> ou <http://www.caut.ca/fr/enjeux/equite-pour-les-universitaires-contractuels>; en Allemagne, <http://www.courrierinternational.com/article/2014/10/17/l-enseignement-superieur-champion-de-la-precarite>; en France : <http://www.humanite.fr/les-degats-de-la-precarite-des-enseignants-chercheurs-587039>

plus en plus nombreux aux enseignants ou aux travailleurs universitaires qui ne sont pas des « professeurs » au sens traditionnel du terme ou même des « enseignants », influence-t-il sa qualité? Comment la communauté académique conçoit-elle la collaboration entre des acteurs qui se partagent désormais le travail d'enseignement et d'encadrement des étudiants ? Accepte-t-elle l'idée selon laquelle « [l]'acte d'éduquer n'est pas le propre d'une profession particulière, c'est un travail de société réparti entre diverses professions et diverses activités » ? (Fustier, 2000, p. 211).

La perspective socio-historique de la pédagogie universitaire en contexte numérique, invite les enseignants-chercheurs à décentrer le regard qu'ils portent sur leur propre activité d'enseignement, afin de prendre en considération « toutes les autres catégories de travailleurs universitaires qui interviennent aujourd'hui dans la réalisation du travail éducatif » (Tardif, 2010, p. 5). Les questions de changements de pratiques et de conceptions relatives à l'encadrement des étudiants en contexte numérique ne peuvent être traitées séparément de celles liées à la collaboration entre les individus et les groupes d'acteurs et sans élargir la participation à la « communauté de pratiques » souhaitée par Béchard (2008) à tous les acteurs impliqués dans l'enseignement et l'encadrement des étudiants. Cette voie est déjà explorée par des chercheurs qui réfléchissent aux stratégies de développement des compétences de diverses catégories d'enseignants universitaires qui n'offrent pas le profil « traditionnel » académique d'enseignant-chercheur (Beaton et Gilbert, 2013), mais qui jouent un rôle de premier plan dans l'enseignement et l'encadrement des étudiants, y compris dans les dispositifs distanciels.

Références

- Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université: cultures d'action et paradigmes de recherche. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2(1), 11-21.
- Albero, B., et Dumont, B. (2002). *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur: pratiques et besoins des enseignants*. Rapport d'enquête réalisée pour la fédération ITEM-Sup, France.

Pudelko, B. (2016). À paraître dans P. Pelletier et A. Huot (dir.) *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur : connaissances, compétences et expériences*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

- Altbach, P. G., Reisberg, L., et Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Rapport préparé pour la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de l'UNESCO. Paris, France : UNESCO.
- Anderson, T. (2004). Teaching in an online learning context. *Theory and practice of online learning*, 273-294.
- Bawane, J., et Spector, J. M. (2009). Prioritization of online instructor roles: implications for competency-based teacher education programs. *Distance Education*, 30(3), 383-397.
- Beaton, F. et Gilbert, A. (2013). *Developing effective part-time teachers in higher education*. Londres et New York : Routledge.
- Béchar, J.-P. (2008). Fondements épistémologiques des auteurs clés de la pédagogie de l'enseignement supérieur: une analyse de trois revues 1976-2003. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 537-568.
- Bruneel, S., De Wit, K., Verhoeven, J., et Elen, J. (2013). Facebook—When Education Meets Privacy. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 9, 125-148.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2015). *La formation à distance : un potentiel à optimiser*. Québec: Gouvernement du Québec.
- de Vries, F. J., Kester, L., Sloep, P., Van Rosmalen, P., Pannekeet, K., et Koper, R. (2005). Identification of critical time-consuming student support activities in e-learning. *Research in Learning Technology*, 13(3), 219-229.
- Deguerri, M. (2015). *L'université Jean Moulin Lyon 3 se positionne sur le marché du e-learning*. La lettre de la FOAD, 11 mai 2005, Récupéré de http://www.actualite-de-la-formation.fr/foad/spip.php?page=article&id_article=1581
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs*, 1(1), 19-46.
- Denis, B. (2014). *Certificat d'université en tutorat à distance : une approche de formation isomorphe pour acquérir des compétences de e-tuteur*. Dans Rodet, J. (dir.) Actes du séminaire de 10 ans de T@D (p.17-26). Récupéré du site de Tutorales, la revue du T@D: <http://www.jrodet.fr/tad/tutorales/tutorales12.pdf>
- Deschênes, A.-J., et Paquette, D. (1996). *Cahier d'études, Programme de formation continue des enseignants (1re année)*. Québec: Centre Romand d'enseignement à distance et Télé-université.
- Dobbie, D. et Robinson, D. (2008). Reorganising Higher Education in United States and Canada. *Labor Studies Journal*, 33(2), 117-140.
- Dyke, N. et Deschenaux, F. (2008). *Enquête sur le corps professoral québécois: faits saillants et questions*. Rapport préparé pour la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU), novembre 2008.
- Enders, J., et Musselin, C. (2008). Back to the future? The academic professions in the 21st century. *Higher education to, 2030*, 125-150.

Pudelko, B. (2016). À paraître dans P. Pelletier et A. Huot (dir.) *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur : connaissances, compétences et expériences*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

- Endrizzi, L. (2011). Savoir enseigner dans le supérieur, un enjeu d'excellence pédagogique. *Dossiers de veille de l'IFÉ*, 64(septembre). Récupéré du site de l'IFÉ <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/64-septembre-2011.pdf>
- Evans, T., et Nation, D. (2003). Globalization and the reinvention of distance education. Dans M.G. Moore, et W.G Anderson (dir.) *Handbook of distance education*, (p. 777-792). Lawrence Erlbaum Associates : Mahwah, NJ, USA.
- Fichten, C. S., King, L., Jorgensen, M., Nguyen, M. N., Budd, J., Havel, A., . . . Poldma, T. (2016). What Do College Students Really Want When it Comes to Their Instructors' Use of Information and Communication Technologies (ICTs) in Their Teaching? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 14(2), 173-191.
- Finkelstein, M. J.,et Schuster, J. H. (2001). Assessing the Silent Revolution. How Changing Demographics Are Reshaping the Academic Profession. *AAHE Bulletin*, 54(2), 3-7.
- Fox, S., et MacKeogh, K. (2003). Can elearning promote higher-order learning without tutor overload? *Open learning*, 18(2), 121-134.
- Fustier, P. (2000). *Le lien d'accompagnement, entre don et contre-don*. Paris, France : Dunod.
- Guri-Rosenblit, S. (2009). Distance education in the digital age: Common misconceptions and challenging tasks. *Journal of Distance Education*, 23(2), 105.
- Gagné, P. (2014). *La formation à distance, cet enseignement dont nous ne sommes pas les héros. Réflexions et programme de recherche pour le tutorat en FAD*. Dans J. Rodet (dir.), Actes du séminaire de 10 ans de T@D (pp. 75-86). Récupéré du site de Tutorales, la revue du T@D : <http://www.jrodet.fr/tad/tutorales/tutorales12.pdf>
- Gagné, P., Bégin, J., Laferrière, L., Léveillé, P., et Provencher, L. (2001). L'encadrement des études à distance par des personnes tutrices: qu'en pensent les étudiants. *DistanceS*, 5(1), 59-83.
- Gehrke, S., et Kezar, A. (2015). Unbundling the Faculty Role in Higher Education: Utilizing Historical, Theoretical, and Empirical Frameworks to Inform Future Research *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 93-150): New York, NY : Springer.
- Gingras, Y. (2003). Idées d'universités. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, 3-7.
- Gingras, Y. (1991). L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 41-54.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au "e-learning"*. Paris, France: PUF.
- Glikman, V. (2005). Tutorat à distance et logiques industrielles. Numéro thématique. *Distances et Savoirs*, 3(2). Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2005-2.htm>
- Glikman, V. (2011). Tuteur à distance: une fonction, un métier, une identité ? Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin, et A. Jaillet (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (pp. 137-158). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Goodyear, P., Salmon, G., Spector, J. M., Steeples, C., et Tickner, S. (2001). Competences for online teaching: A special report. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 65-72.

Pudelko, B. (2016). À paraître dans P. Pelletier et A. Huot (dir.) *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur : connaissances, compétences et expériences*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

- Gremmo, M.-J., et Baltazart, D. (2013). De Tec-Meus à Sum-Tec: Quels choix pour une recherche universitaire sur l'activité enseignante universitaire? *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 1(4). Récupéré de <http://dms.revues.org/393> ; DOI : 10.4000/dms.393
- Gremmo, M.-J., et Kellner, C. (2011). Pratiques pédagogiques et usages des TIC : enseigner à l'université, un impensé ? In M.-J. Barbot et L. Massou (Eds.), *TIC et métiers de l'enseignement supérieur. Émergences, transformations* (pp. 35-52). Nancy, France: Presses universitaires de Nancy.
- Guillemet, P. (2004). L'industrialisation de la formation, la fin d'un paradigme? *Distances et savoirs*, 2(1), 93-118.
- Guillemet, P., et Pelletier, S. (2005). Le tutorat à la Télé-université. *Distances et savoirs*, 3(2), 207-230.
- Heuel, E., et Feldmann, B. (2014). Quality Standards for e-Learning in Vocational Education and Training: The Certified European E-Tutor. Dans L. Uden, Y.-H. Tao, H.-C. Yang, & I. H. Ting (dir.), *The 2nd International Workshop on Learning Technology for Education in Cloud* (p. 93-100). Dordrecht, Pays-Bas: Springer.
- Hohendorf, G. (1993). Wilhelm von Humboldt. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, 23(3-4), 685-696. Récupéré du site de l'Bureau International de l'Éducation de l'UNESCO : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/thinkerspdf/humboldt.PDF
- Karsenti, B. (2010). La reconnaissance de l'encadrement des étudiants: virage obligatoire ou dérive assurée. *L'Autre Forum : le journal des professeurs et professeures de l'Université de Montréal*, 14(2), 17-19.
- Kirkup, G., et Kirkwood, A. (2005). Information and communications technologies (ICT) in higher education teaching—a tale of gradualism rather than revolution. *Learning, Media and Technology*, 30(2), 185-199.
- Kreber, C., et Kanuka, H. (2013). The scholarship of teaching and learning and the online classroom. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 32(2).
- Lameul, G., Peltier, C., et Chalier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur. *Éducation et formation(e-301)*, 99-113.
- Larose, F., Grenon, V., et Lafrance, S. (2002). Pratique et profils d'utilisation des TICE chez les enseignants d'une université. Dans R. Guir (dir.), *Pratiquer les TICE* (p. 23-47). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Leclerc, C., et Bourassa, B. (2013). *Travail professoral et santé psychologique. Sens et dérives*. Rapport du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail et Syndicat des professeurs et professeures de l'Université Laval, Québec.
- Lentell, H. (1994). Why is it so hard to hear the tutor in distance education? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 9(3), 49-52.
- Lesourd, F. (2014). Devenir enseignant en ligne à l'université: une rythmo-formation complexe. *Phronesis*, 3(4), 39-47.

Pudelko, B. (2016). À paraître dans P. Pelletier et A. Huot (dir.) *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur : connaissances, compétences et expériences*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

- Lison, C., et Jutras, F. (2014). Innover à l'université: penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1), 2-5.
- Loiola, F. A., et Romainville, M. (2008). La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 529-535.
- Macfarlane, B. (2011). The Morphing of Academic Practice: Unbundling and the Rise of the Para-academic. *Higher Education Quarterly*, 65(1), 59-73.
- Mandernach, J., Register, L., et O'Donnell, C. (2015). Characteristics of adjunct faculty teaching online: Institutional implications. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 18(1), 1-17.
- Marois, C. (2010). Étudiants et professeurs sont-ils désynchronisés ? *L'Autre Forum : le journal des professeurs et professeures de l'Université de Montréal*, 14(2), 8-10.
- McInnes, C. (2000). Changing academic work roles : the everyday realities challenging quality in teaching. *Quality in Higher Education*, 6(2), 143-152.
- Morozov, E. (2013). *To save everything click here. The folly of technological solutionism*. New York, NY : Public Affairs.
- Orivel, F., et Orivel, E. (2006). *Analyse économique de l'e-learning: quelques pistes pour le futur (Keynote Lecture)*. Communication présentée à XXIIe Conférence de la CESE, Grenade, 3-6 juillet 2006. Récupéré du site HALSH Archives ouvertes : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00086486/document>
- Peraya, D. (2014). Distances, absence, proximités et présences : des concepts en déplacement. *Distances et médiations des savoirs*, Récupéré de <http://dms.revues.org/797>, 8.
- Poellhuber, B., Chomienne, M., et Karsenti, T. (2011). L'effet du tutorat individuel sur le sentiment d'auto-efficacité et la persévérance en formation à distance. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 569-593.
- Power, M. (2002). Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur. *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*, 17(2), 57-69.
- Provencher, Y. (2016). Le temps à penser. *Canadian Social Work Review/Revue canadienne de service social*, 33(1), 147-152.
- Pudelko, B. (2015). *Les compétences « essentielles » en encadrement pédagogique des étudiants dans les dispositifs en ligne ou hybrides*. Colloque du GRIIP La construction de l'expertise pédagogique en enseignement supérieur : la part de chacun. 83ième Congrès de l'ACFAS, Rimouski, Québec, Canada, 25-29 mai 2015.
- Pudelko, B. (2016a, soumis). *La recherche sur les compétence en encadrement à distance : perspectives francophone et anglophone*.
- Pudelko, B. (2016b, soumis). *Les compétences en encadrement à distance : le point de vue des tuteurs de la Télé-université*.
- Pudelko, B., Grenon, V. et Dion, J.-M. (2016, soumis). *Vers un référentiel en encadrement à distance dans les cours autoportants*.

Pudelko, B. (2016). À paraître dans P. Pelletier et A. Huot (dir.) *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur : connaissances, compétences et expériences*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

- Raby, C., Karsenti, T., Meunier, H., et Villeneuve, S. (2011). Usage des TIC en pédagogie universitaire: point de vue des étudiants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 8(3), 6-19.
- Raucent, B., Verzat, C. et Villeneuve, L. (2010). *Accompagner des étudiants: Quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelles mises en oeuvre?* Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Renner, W. (1995). Post-Fordist visions and technological solutions: Educational technology and the labour process. *Distance Education*, 16(2), 284-301.
- Rodet, J. (2009, septembre). *Inconvénients de la figure du "tuteur-orchestre"*, Récupéré du site du blogue T@D du réseau du tutorat à distance, <http://blogdetad.blogspot.ca/2009/09/inconvenients-de-la-figure-du-tuteur.html>
- Rose, E. (2015). Cause for Optimism: Engaging in a Vital Conversation About Online Learning. *Foundations of Science*, 1-4. doi:10.1007/s10699-015-9445-8
- Rumble, G., & Latchem, C. (2004). Organisational models for open and distance learning. *Policy for open and distance learning: World review of distance education and open learning*, 4, 7-40.
- Salmon, G. (2000). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. Londres, GB: Taylor and Francis Books.
- Saussez, F., & Loiola, F. A. (2008). Les conceptions des professeurs d'université à propos de l'enseignement, sous la lunette de la psychologie culturelle. D'une analyse critique des écrits à des perspectives pour la recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 569-599.
- Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université de Montréal (SCCUM) (2016, avril). La place des chargées et chargés de cours dans l'université de l'avenir. Mémoire présenté dans le cadre de la consultation sur la transformation institutionnelle menée par le Vice-rectorat au développement académique et à la transformation institutionnelle. Récupéré du site du SCCUM : <http://scccum.ca/>
- StraNES (2015). *Pour une société apprenante. Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*. Rapport à François Hollande, Président de la République, en présence de Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, et de Thierry Mandon, secrétaire d'État chargé de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Paris, France.
- Sugimoto, C., Hank, C., Bowman, T., et Pomerantz, J. (2015). Friend or faculty: Social networking sites, dual relationships, and context collapse in higher education. *First Monday*, 20(3). Récupéré de <http://firstmonday.org/article/view/5387/4409>
- Tait, A. (2000). Planning student support for open and distance learning. *Open learning*, 15(3), 287-299.
- Tardif, M. (2010). Les enseignants et professeurs réguliers, des professions en déclin ? *L'Autre Forum : le journal des professeurs et professeures de l'Université de Montréal*, 14(2), 4-8.

Pudelko, B. (2016). À paraître dans P. Pelletier et A. Huot (dir.) *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur : connaissances, compétences et expériences*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

- Thach, E. C., et Murphy, K. L. (1995). Competencies for distance education professionals. *Educational Technology Research and Development*, 43(1), 57-79. doi:10.1007/bf02300482
- Verzat, c. (2010). Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ? Dans B. Raucourt, C. Verzat, C. et L. Villeneuve (dir.) *Accompagner des étudiants: Quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelles mises en oeuvre?* (p. 27-50). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Vial, M. (2010). La relation éducative, l'Éducateur et la notion de limites. Dans M. Vial (Ed.), *Le travail des limites dans la relation éducative : Aide ? Guidage ? Accompagnement ? Analyses de pratiques* (p. 9-28). Paris, France: L'Harmattan.
- Zemsky, R. et Massy W.F. (2004) Thwarted innovation: what happened to e-learning and why. A report from The Learning Alliance, University of Pennsylvania. Récupéré de : www.irhe.upenn.edu/WeatherStation.htm